

Gemeinsame Zukunftsaufgabe

Bildung und Soziale Arbeit
als gemeinsame Zukunftsaufgabe

Designed by Freepik

Die Frage, ob Bildung und Soziale Arbeit als zukünftige Aufgabe zusammengehören, stellt sich nicht erst seit der aktuell thematisierten Krise der Demokratie durch ihre bedrohte oder bereits vollzogene rechtspopulistische Vereinnahmung. Denn bereits die Debatte ganztägiger schulischer Bildungsangebote wirft die Frage auf, wie schulischformale und non-formale außerschulische sowie informelle (Selbst-)Bildungsprozesse miteinander verknüpft werden könnten, um Bildung lebensweltnäher zu verankern und somit nachhaltiger anzulegen. Diesen beiden Hintergrundimpulsen von politischer Bildungsnotwendigkeit im Sinne von Demokratiebefähigung sowie der Kooperation zweier bisher weitgehend getrennt

voneinander arbeitenden bildungsaffinen Institutionen soll hier nachgegangen werden.

Bildungspartner

Ganztägige Bildung als integriertes Angebot formaler, non-formaler und informeller (Selbst-)Bildung? – Soll plötzlich zusammengehören, was seit über einem Jahrhundert teilweise bewusst voneinander getrennt worden war und was sich dementsprechend in ganz unterschiedlichen Institutionen von Schule, Kindertagesstätten, Kinder- und Jugendarbeit, Erzieherischen und vielleicht sogar Jugendstraffälligenhilfen jeweils relativ autonom entwickeln konnte? Formalisierte Bildungsangebote findet

man zwar sowohl im schulischen Feld, aber auch in der außerschulischen politischen Bildung als Aufgabe etwa der Jugendbildungsarbeit. Das war es aber auch schon mit den Gemeinsamkeiten. Es gab Zeiten, in denen sich gerade die außerschulische Bildungsarbeit über ihre Träger und Organisationen sehr stark von schulischen Bildungsformen abgrenzte und deren lebensweltliche Ferne beklagte, die sie mit ihren eigenen Angeboten überbrücken zu können glaubte. Umgekehrt rümpfte man auf schulischer Seite die Nase beim Gedanken an die oftmals extrem anmutenden Inhalte politischer Jugendbildung oder die weitgehend durch Kinder und Jugendliche selbst bestimmten und selbst organisierten Formen einschließlich

der damit einhergehenden Grenzüberschreitungsmöglichkeiten, und dies häufig unter professioneller Anleitung wie z. B. in der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit. Deren Protagonist*innen wiederum distanzieren sich vom Leistungsdenken und dem Formalisierungs- und Zertifizierungscharakter des Lernens im schulischen Bereich; ganz zu schweigen von den erzieherischen Hilfen: Allein der Gedanke an diese auf schulischer Seite ließen im Schulerschluss mit elterlichen Zuschreibungen Assoziationen an Kindesherausnahme und Fürsorgeheime gedeihen; antipodisch hierzu wiederum die Deutungen vermeintlich destruktiver schulischer Einwirkungen auf das Kindeswohl aus der Perspektive der Sozialen Arbeit. Man könnte dieses ‚Schwarze-Peter-Spiel‘ endlos weiterführen, insbesondere wenn man mit der Straffälligenhilfe einen weiteren ‚Spieler‘ in den Kreis der Akteure einbinden würde. Weshalb sollen jetzt also aus teilweise verbittert geführter Gegnerschaft miteinander kommunizierende, in Netzwerken kooperativ handelnde Partner*innen werden können?

Die Antwort ist so klar und plausibel, wie deren Folgen für die betroffenen professionellen Akteur*innen und deren Institutionen schwierig zu bewältigen sein dürften: Je mehr sich einerseits die Lebenswelten unserer Schüler*innen pluralisieren und andererseits sich deren Lebenswege individualisieren, umso wichtiger wird es, dass gerade die professionellen Organisationen als lebensweltbezogene Netzwerke miteinander in Verbindung kommen. Die Anforderungen an eine solche Kooperation sind hoch und nicht ganz einfach in ihrer Umsetzung. Es gilt die jeweils

spezifischen Aufgabenstellungen zu thematisieren und den jeweils kooperierenden anderen professionellen Akteur*innen nachvollziehbar zu machen, ohne ihnen das Gefühl einer Konkurrenz zu hinterlassen. Erst dann kann man sich sinnvoll zueinander orientieren und aufeinander beziehen, ohne von den Adressat*innen gegeneinander ausgespielt zu werden, was im ‚Schwarze-Peter-Spiel‘ in der Regel immer gut gelang.

Bildungsverständnis

Bildungsarbeit in diesem Sinne kann sich also nicht länger auf den engen schulischen Rahmen beschränken. Sie ist auf die spezifischen Leistungen der unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsysteme – also neben der Schule insbesondere diejenigen der Familie und der Jugendhilfe – angewiesen, verlangt dabei aber nach einer neuen Funktionsbestimmung und einer integrierten, systematischen Kooperation mit diesen Institutionen. Ein solches Bildungsverständnis orientiert sich wieder stärker an Humboldt, der Bildung als Resultat zahlloser Erfahrungen definiert, die zur „Erhöhung (menschlicher) Kräfte“ und zur „Veredlung seiner Persönlichkeit“ führen (Humboldt 1980, S. 238). In Humboldts Bildungsideal versteckt sich ein auf individuelle Selbstentfaltung, Selbstverwirklichung, Selbstreflexion gestützter Prozess der inneren, lebenslangen Bildung. Dem entsprechend gewinnt ein neues, erweitertes Bildungsverständnis (Rauschenbach 2005) zunehmend an Einfluss, das sich stichwortartig durch die folgenden Teilaspekte kennzeichnen lässt:

- Bildung wird zunehmend auch als ein Prozess der Selbstbildung verstanden. Damit verbun-



den findet ein Perspektivwechsel statt: Wurde Bildung bisher primär aus der Sicht der beteiligten Institutionen betrachtet, so müssen diese sich nun umgekehrt die Frage gefallen lassen, welchen Beitrag sie zu dem eigenständigen und lebensweltlich verfassten Bildungsprozess des Subjektes leisten können und leisten wollen.

- Hinzu kommt ein *erweitertes inhaltliches Verständnis von Bildung*: Es zielt auf die Vermittlung von Kompetenzen, welche sich nicht nur als Wissenszuwachs im schulischen Kontext oder in der Vorbereitung einer späteren Berufstätigkeit niederschlagen, sondern auch im breiteren Horizont aktueller Lebensführung jenseits der unmittelbaren Schüler*rolle von Bedeutung sind.
- Zugleich wird erkannt, dass neben der vorschulischen, schulischen und betrieblichen Bildung auch *andere Lern- und Bildungsorte* wesentliche Beiträge

zum Bildungsgeschehen leisten. Hierzu gehören die Familie, Vereine, Jugendzentren, informelle Gleichaltrigengruppen sowie durch die mediale Kommunikation uam.

- Schließlich wird dem schon weit vorangeschrittenen *Prozess einer „Entgrenzung“* zwischen den traditionell eher getrennt wahrgenommenen Funktionen der Betreuung, der Erziehung und der Bildung von Kindern und Jugendlichen Rechnung getragen. Er lässt die Abgrenzung und Verteidigung separater Zuständigkeitsbereiche der unterschiedlichen Institutionensysteme zunehmend als obsolet erscheinen.
- *Bildungsprozesse* sind zuletzt nicht mehr als abgeschlossene bzw. abzuschließende Phasen zu definieren; sie müssen so angelegt sein, dass sie jederzeit aufnahmefähig und offen für neue Anforderungen sind (vgl. Kilb/Peter 2016, S. 15f.).

Voraussetzung für eine gelingende Kooperation in diesem neu entstehenden komplexen Gesamtsystem von Erziehung und Bildung – bisher fachsprachlich als „ganztägige Bildung“ ausgewiesen – ist u. a. die Identifizierung und Klärung gemeinsamer Ziele für die jeweiligen, häufig unterschiedlichen Aufgabenbereiche und Angebote von bildenden und erziehenden Institutionen sowie bildungsbezogener Selbsttätigkeit.

Bildungs- wie auch Erziehungsaufgaben vermischen sich dabei intra- und interinstitutionell so stark, dass es zu immer undeutlicheren Profilen der Institutionen selbst kommt. Parallel hierzu gleichen sich intrainstitutionelle Verhaltens- und Umgangsformen immer mehr an. Aus der Perspektive von Kin-

dern oder Schüler*innen wachsen die früher deutlich voneinander trennbaren Bezugsfelder und Bezugsgemeinschaften von Zuhause/Familie/virtuellen Welten, Schule, Kindertagesstätte und Peers sukzessive zu einem einzigen biografischen, aber oftmals in sich konfligierenden Lebensweltkontext zusammen. Die Schule tritt hierbei zunehmend als zentraler und koordinierender Ort in Erscheinung. Sie wird für viele Schüler*innen zum nicht nur örtlichen Lebensmittelpunkt und damit auch zum Ausgangspunkt benötigter Hilfeleistungen. Insbesondere mit der Ausdehnung schulischer Angebote bis in die Nachmittags- und Vorabendzeit hinein kommt es zu einer noch größeren räumlichen, zeitlichen und personellen Dominanz des schulischen Bereichs in den Kindes- und jugendbezogenen Lebenswelten. Legt man das klassische Bildungsverständnis zugrunde, so kommt mit dieser Entwicklung auf das schulische Feld eine neue Aufgabensortierung im allgemeinen Bildungsprozess junger Menschen zu. In diesem Kontext verzahnen sich am Ort der Schule formelle und nicht-formelle Bildung. Schule wird dadurch nicht nur zu einem erweiterten Bildungsort, sondern umfasst auch sonstige lebensweltliche Akzente wie Regeneration, adoleszente Grenzaustellungen, Beziehungsanbahnungen mit der ‚ersten Liebe‘, Freizeitbeschäftigung und Kontemplation. Genau an dieser Schnittstelle zwischen Bildungsauftrag und dem Eindringen allgemeiner lebensweltlicher Aspekte in den Schulort entsteht mit der Schulsozialarbeit eine ‚Zwischeninstitution‘, ein interinstitutionelles, intermediäres neues Handlungsfeld. Damit geraten zunehmend sozialpädagogische Methoden, Professionalitäts-

merkmale und habituelle Akzente Sozialer Arbeit in das schulische Feld hinein, verzahnen und vermischen sich teilweise mit deren gleichen und tragen zu einem offeneren Bildungs-, Lebenswelt- und Schulverständnis bei.

Demokratische Prinzipien

Demokratiefähigung durch die Kooperation von Schule und Soziale Arbeit – Die aktuelle Situation einer demokratischen Krise in Form etwa der weltweit wahrnehmbaren Tendenzen rechtspopulistischer Entwicklungen stellt uns vor die Frage, ob die individuellen Voraussetzungen zahlreicher Bürger*innen zur Demokratiefähigkeit gegeben sind und wer dazu beitragen könnte, diese Voraussetzungen zur Befähigung zur Demokratie überhaupt zu vermitteln. Letztendlich geht es also um Demokratische Bildung, vielleicht auch um demokratische Erziehung im Vorfeld parlamentarisch-demokratischer Mitgestaltung. Und hier kommt Soziale Arbeit, letztendlich durch ihren gesellschaftlichen Auftrag politischer Jugendbildung mit ins Spiel. In ihrer Verzahnung mit schulischer Bildung könnte ein Erfahrungsfeld entstehen, in dem sich demokratische Bildung mit demokratischen Lebensformen zu einem grundlegenden demokratischen Verständnis der Schüler*innen entfalten. Denn gerade im Kindes- und Jugendalter könnten hierüber durch die Interaktion, die soziale Tätigkeit – hier exemplarisch in der schulischen Gemeinschaftsform – Erfahrungen gemacht werden, die demokratisches Handeln als zwar oft aufwändiges Verfahren, aber letztendlich als dort sinnvolles und gerechtes Verständigungs- und Ordnungssystem er-



Prof. em. Dr. Rainer Kilb

Jg. 1952; Studium der Erziehungswissenschaften, Sportwissenschaften und Soziologie; Sozialarbeiter in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und in der Jugendsozialarbeit, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Jugendkultur und Jugendforschung Frankfurt am Main und am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) Frankfurt am Main, seit 2001 Professor für Theorie und Praxis Sozialer Arbeit an der FH Koblenz, seit 2003 an der Hochschule Mannheim, von 2006 bis 2013 Dekan der Fakultät für Sozialwesen.

lebar werden lassen. Da wir in unserer interkulturellen und segmentierten Gesellschaft keine einheitlichen, auf demokratische Prinzipien aufbauende familiären Erziehungsstile und -voraussetzungen vorfinden, sollten wir familienergänzend und an anderer Stelle dafür sorgen, dass möglichst biografisch frühzeitig Erfahrungen mit einer demokratischen Lebensweise gemacht werden können. Dafür infrage kommen die klassischen pädagogischen Institutionen, angefangen bei der Kindertagesbetreuung, der Grundschule und dem Hort bis hin zu weiterführenden Schulen und außerschulischen Bildungsangeboten. Über diese Institutionen sollten sich demokratische Prinzipien und demokratisches Handeln erfahren und erlernen lassen und dadurch später verfestigen und stabilisieren können. Denn ein solches explizit auf

Demokratiefähigkeit hin orientiertes Lernen wird von Nöten sein, um autoritär fixierten Anfälligkeiten vorzubeugen. Interessant ist, dass wir uns hierbei wohl auch wieder an Konzepten orientieren könnten, die klassischerweise in bisherigen gesellschaftlichen oder politischen Umbruchphasen entstanden sind wie bspw. diejenigen aus der Reformära der ‚Weimarer Zeit‘, der Re-Education durch die US-amerikanischen Besatzungskräfte nach 1945 in der BRD oder aus der anti-autoritären Bewegung nach 1968. Nicht zufälligerweise wurden im Anschluss an den NS-Faschismus US-amerikanische Ansätze der Gruppenarbeit und Gruppenpädagogik als Lernsettings im damals neu entstehenden deutschen Erziehungssystem eingeführt, um hierüber von einer bis dahin autoritären Lernorientierung auf eine demokratische hin umzusteuern. Man ging davon aus, dass allein ein neues politisches System nicht ausreichen würde, vom autoritären Charakter im Verständnis Adornos auf ein soziales und selbstverantwortliches Subjekt in einer zukünftig offenen demokratischen Gesellschaft hin zu transformieren.

Konzeptionelle Ansätze demokratischen Lernens finden wir reichhaltig im philosophischen, soziologischen wie pädagogischen Fachwissen, wenn man an die psychoanalytische Pädagogik, an die Gruppenpädagogik, an John Deweys Ansatz demokratischer Lebensweise oder aber an die Diskursethik von Jürgen Habermas denkt. Im Zentrum solcher demokratisch-herrschaftsfreier Lernerfahrungen stehen die individuelle Positionierung im Verhältnis zu anderen, die Verständigung, die Kooperation, das Aushandeln verschiedener Interessen,

Respekt und Umgang mit Andersartigkeit, die offensive Konfliktbearbeitung sowie der faire Umgang mit Macht in der sozialen Gruppe; Prinzipien, die von der Kindertagesstätte über die Grund- und weiterführenden Schulen bis in die Erwachsenenbildung hinein tauglich erscheinen, nicht nur gesellschafts- und demokratiefähiger zu sozialisieren, sondern auch weniger anfällig zu werden gegenüber unterkomplexen und autokratischen Problemlösungsangeboten. Demokratiefähigkeit kommt nicht von allein! Schule und Soziale Arbeit in Kooperation könnten hierzu Wesentliches beitragen (vgl. Kilb 2017, S. 254ff.).



LITERATUR

Kilb, Rainer (2020): Konflikte, Radikalisierung, Gewalt – Hintergründe, Entwicklungen und Handlungsstrategien in Schule und Sozialer Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa-Verlag. ISBN 978-3-7799-6063-8 Print; 978-3-7799-5361-6 E-Book.



Kilb, Rainer/Peter, Jochen (Hrsg.) (2016): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Reinhardt. ISBN 978-3-497-02649-4 Print; 978-3-497-60372-5 E-Book.

Ausführliche Literaturliste unter www.sp-impulse.at